

Estudio de las variables afectivas en un programa de inmersión lingüística

The affective variables in a FL immersion programme

Marta DEL POZO BEAMUD

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

La inmersión lingüística ha ganado popularidad alrededor del mundo, y son muchos los aprendices que se han beneficiado de esta motivadora experiencia. Así, el principal objetivo de esta investigación es determinar cómo influye una semana de instrucción en un centro de inmersión lingüística, cuya lengua vehicular es el inglés, en los niveles de motivación intrínseca, motivación extrínseca, ansiedad en LE y en la percepción que tiene el alumnado de los yoes en LE (Deci y Ryan, 2000; Dörnyei, 2005). Nuestros participantes son los alumnos que formaron parte de dicho programa durante un curso académico y su edad media es de 11,5 (sexto de primaria) y la metodología utilizada es un cuestionario cuantitativo. Tras la realización de un análisis factorial y de un ANOVA de un solo factor, los resultados obtenidos indicaron que tras la semana de inmersión lingüística la motivación aumenta, la ansiedad disminuye y la presencia de los yoes se debilita en los participantes. Estos resultados estén en línea con diversos autores (Baker y MacIntyre 2000; Grant, 2018; Mearns, 2012). Sin embargo, la única diferencia estadísticamente significativa es la hallada en el caso de la ansiedad, lo cual tiene importantes implicaciones pedagógicas, puesto que esta semana de inmersión debería ser considerada como una actividad a tener en cuenta para aprender inglés de forma distinta al método convencional y reducir así los niveles de ansiedad de los aprendices.

Palabras clave: inmersión lingüística; variables afectivas

Abstract

Language immersion has gained popularity around the world, and many students have benefited from this motivating experience. Thus, the main objective of this research is to determine how a week of instruction at a linguistic immersion centre, whose language is English, affects the levels of both intrinsic motivation and extrinsic motivation, FL anxiety and the perception students have about their FL selves (Deci and Ryan, 2000; Dörnyei, 2005). Our participants were the students who were part of this programme during an academic year and their average age was 11.5 (sixth grade of primary school) and the methodology used was a quantitative questionnaire. After performing a factor analysis and a one-factor ANOVA, the results obtained indicated that spending a week at a linguistic immersion programme, the motivation increases, the anxiety decreases and the presence of the selves is weakened in the participants. Such results are in line with several authors (Baker and MacIntyre, 2000; Grant, 2018; Mearns, 2012). Nonetheless, the only statistically significant difference is that found in the case of anxiety, which has important pedagogical implications, since this linguistic immersion programme should be considered as an activity to take into account to learn English differently from the conventional method and thus reduce the anxiety levels of the students.

Key words: language immersion; affective variables

Introducción

Para poder entender el proceso que supone el aprendizaje de una segunda lengua, o de una lengua extranjera, es necesario tener en cuenta que éste dista mucho de la adquisición de una lengua materna (Moya Guijarro, Albentosa Hernández y Jiménez Puado, 2003: 11). En palabras de Marsh (2000: 2, 3), mientras que la lengua materna se adquiere de una forma natural, la segunda lengua o lengua extranjera es normalmente aprendida en contextos formales. Por lo tanto, a la hora de aprender una segunda lengua o una lengua extranjera hay que tener en consideración factores que normalmente no consideramos al adquirir una lengua materna o primera lengua. Estos factores son numerosos, sin embargo, en este estudio centraremos nuestra atención en los de índole afectiva.

Además, puesto que el aprendizaje de lenguas no se realiza de forma asilada si no que forma parte de un contexto determinado, es necesario prestar atención al mismo. Hoy en día, en este mundo globalizado, en el que el

aprendizaje de lenguas extranjeras o de segundas lenguas es un requisito indispensable, existen infinidad de contextos donde aprender dichas lenguas. Sin embargo, una de las opciones más aclamadas en la actualidad es la inmersión lingüística, puesto que las experiencias comunicativas son algo fundamental (Montijano Cabrera, 2004: 57; Savignon, 2017).

Por todo ello, el principal objetivo de esta investigación consiste en averiguar si tras el periodo de inmersión lingüística en el CRIEC, los niveles de motivación (extrínseca e intrínseca) aumentan y si la presencia de los yoes en LE (yo ideal, yo deóntico) se hace más notable. Asimismo, se trata de comprobar si la ansiedad en LE disminuye. Los programas de inmersión lingüística y la educación bilingüe están en boga y, como veremos más adelante, resultan motivadores para el alumnado. Sin embargo, hay veces que es imposible saber si los estudiantes están motivados por el programa lingüístico en cuestión o ya estaban motivados con anterioridad (Cenoz, Genesee y Gorter, 2013: 14-15). De ahí nuestro interés en comprobar a través de un test y un retest si la motivación aumenta tras una semana en un centro de inmersión lingüística.

En cuanto a los yoes, no hay demasiada literatura al respecto, por lo que nuestra hipótesis es una predicción que pretendemos demostrar en este estudio. De este modo, consideramos que, puesto que se trata de un ambiente bilingüe libre de presiones, los niveles de ansiedad del alumnado pueden llegar a descender, al igual que lo hicieron en el estudio llevado a cabo en este sentido por autores como Baker y MacIntyre (2000: 333) o Grant (2018), quienes afirmaron que el hecho de participar en un programa de inmersión hace que los estudiantes se sientan más competentes lingüísticamente y tengan menos ansiedad.

Motivación, ansiedad y los yoes en L2/LE

Motivación en L2/LE

Como hemos adelantado en la introducción, las variables afectivas juegan un destacado papel en el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Una de las variables más estudiadas es la motivación. Según Dörnyei y Ottó (1998: 64), la motivación actúa como guía o motor del proceso de aprendizaje desde que se inicia hasta que termina:

“Motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised and (successfully or unsuccessfully) acted out”.

Asimismo, según una definición más reciente, la motivación está compuesta por varios propósitos que forman parte de los objetivos para aprender una segunda lengua: “Motivation could be defined as the various purposes that are parts of the goals to learn a second language” (Carrió-Pastor y Mestre 2014: 240).

Muchos han sido los autores que han intentado teorizar sobre este complejo fenómeno. Según Dörnyei y Ushioda (2011) la historia de la motivación se divide en cuatro periodos: el periodo socio-psicológico, el periodo cognitivo, el periodo procesual, y, por último, el socio-dinámico. A lo largo de los mismos, han aparecido infinidad de teorías, modelos y enfoques que giran en torno a la motivación en segunda lengua.

Sin embargo, una de las teorías más relevantes para el estudio de los factores afectivos en el aprendizaje o adquisición de una lengua es la Teoría de la autodeterminación, en la cual se plantea un continuum formado por la motivación intrínseca, la extrínseca y la amotivación (Ryan y Deci, 2002: 16). La diferencia más notable entre la motivación extrínseca y la intrínseca radica en que la primera está ligada a la consecución de un fin determinado (Deci y Ryan, 2002), mientras que la segunda está relacionada con el interés genuino hacia una actividad en concreto (Deci y Ryan, 2000: 233). Así, estos tres tipos de motivación son decisivos a la hora de poder entender por qué un aprendiz actúa de una forma determinada a la hora de aprender una segunda lengua o de una lengua extranjera.

Ansiedad en L2/LE

Además de la motivación, la ansiedad es también otra de las variables afectivas con un gran peso dentro del aprendizaje de segundas lenguas o de lenguas extranjeras. Según Gardner (2010: 90): “Se trata de un tipo de ansiedad situacional relacionada con el aprendizaje y el uso de una segunda lengua”. Es decir, la ansiedad en L2/LE solo aparece cuando el aprendiz se enfrenta a situaciones relacionadas con una segunda lengua o lengua extranjera.

Según Horwitz, Horwitz y Cope (1991: 30) existen tres tipos de ansiedad: la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa. La aprensión comunicativa se manifiesta cuando el individuo interactúa oralmente en grupos, en parejas o en público o cuando escucha o aprende un mensaje oral (Horwitz et al., 1991: 30). La ansiedad ante los exámenes la experimentan los estudiantes que son demasiado perfeccionistas, puesto que se fijan metas poco realistas (Horwitz et al., 1991: 30). Por último, el miedo a la evaluación negativa aparece cuando un individuo es evaluado (Horwitz et al., 1991: 31).

El sistema del yo motivacional en L2

Además de la motivación y la ansiedad, es conveniente destacar la importancia de los yoes en L2. Según el Sistema del yo motivacional en L2, el constructo de motivación está integrado por el yo ideal en L2, el yo deóntico en L2 y la experiencia de aprendizaje en L2 (Dörnyei, 2005: 105). En primer lugar, el yo ideal está relacionado con las características que a un aprendiz de una segunda lengua le gustaría tener (Dörnyei, 2005: 105). En segundo lugar, el yo deóntico está relacionado con aquellas características que un aprendiz debe tener (Dörnyei, 2005: 105). En otras palabras, mientras que el yo ideal se encuentra ligado a los deseos del aprendiz, el yo deóntico guarda relación con las obligaciones externas este, es decir, aquellas impuestas por padres, docentes, etc. Finalmente, la experiencia de aprendizaje está integrada, además de por la propia experiencia del aprendiz, por los elementos del contexto de aprendizaje (Dörnyei, 2005: 106). Esta experiencia de aprendizaje es un aspecto a tener en cuenta, ya que este puede contribuir a perjudicar o a fomentar un correcto aprendizaje.

Motivación, ansiedad y los yoes en L2/LE y la inmersión lingüística

Según Cenoz et al. (2013: 6), la inmersión es un tipo de programa educativo en el que la instrucción se realiza a través de una segunda lengua o en una lengua extranjera. En otras palabras, en estos programas la instrucción del contenido no lingüístico se realiza en una segunda lengua, por eso se conoce a este tipo de instrucción como CBI (“content-based second language instruction”) (Cenoz et al. 2013, 6, 13).

Si hablamos de inmersión lingüística, debemos hacer especial mención al modelo canadiense, pues es el modelo más pionero en este sentido y más imitado de la historia. Este empieza a desarrollarse en los años 60 (Cenoz et

al. 2013: 6). Podríamos decir que la mayoría de sus estudiantes son alumnos anglófonos de educación primaria o secundaria que reciben el cincuenta por ciento de sus clases en francés, además de otras lenguas (Cenoz et al. 2013: 6).

Afortunadamente, en la actualidad, este tipo de programas está disponible en muchos más países, de entre los que destacan Japón o Estados Unidos (Cenoz, 2013: 7). Si nos centramos en el caso concreto de Norteamérica, cabe destacar que la inmersión lingüística está pisando con fuerza, puesto que en la actualidad hay un total 25 lenguas que se utilizan en este tipo de programa (Cenoz et al. 2013: 9).

Al estar tan en boga y ser tan exitosos se presupone que tienen que tener un efecto positivo sobre las variables afectivas. En el caso de la motivación, como comentamos en la introducción, hay veces que es tremendamente complicado saber si los alumnos están motivados por el programa lingüístico en sí o ya estaban motivados antes de participar en el mismo (Cenoz et al. 2013: 14-15). En el caso de la ansiedad, estos programas son beneficiosos para aquellos alumnos que padecen ansiedad en una segunda lengua o en una lengua extranjera, puesto que autores como Baker y MacIntyre (2000: 333) y Grant (2018) demostraron que el hecho de participar en un programa de inmersión reduce los niveles de ansiedad. Por último, en cuanto a los yoes, no hay demasiada literatura al respecto, por lo que se pretende en este estudio intentar arrojar algo de luz en este sentido.

Metodología

Material y métodos

Una vez realizada esta revisión del estado de la cuestión, pasamos a detallar las características principales del presente estudio. Así, el primer apartado de esta subsección está dedicado a los participantes. El segundo apartado está dedicado al instrumento de medida utilizado, y, por último, el tercero está dedicado a abordar los resultados obtenidos en el estudio.

Participantes

El número de participantes es de 420. Dichos participantes son alumnos de sexto de primaria (11,5 años de edad) y, a su vez, participantes del programa de inmersión lingüística llevado a cabo por el centro público CRIEC (Centro

Rural de Innovación Educativo de Cuenca) durante el curso académico 2015/2016. Entendemos que se trata de un grupo heterogéneo y multicultural, puesto que las aulas de primaria son un reflejo de la sociedad actual (Vila Carneiro, Vara López, 2016). Por su parte, el CRIEC no es un colegio público al uso, puesto que no cuenta con alumnado permanente. Así, cada semana acoge a niños de distintos colegios de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

En cuanto a la metodología empleada en dicho centro, cabe destacar que está basada en el enfoque AICLE, es decir, que el inglés no es un fin en sí mismo, si no que se utiliza con la finalidad de aprender cierto contenido. Además, los talleres cobran mucho protagonismo. Asimismo, cabe destacar la asistencia de los participantes a un teatro en inglés realizado por hablantes nativos en la ciudad de Cuenca, las visitas que realizan a diversos puntos de interés de la zona, las conversaciones que mantienen con pares del Reino Unido a través de Skype y la participación en varias veladas nocturnas (Proyecto CRIEC 2015/2016).

Por todo ello, al tratarse de un ambiente lúdico y sin presiones, consideramos que podría ser un buen ambiente para llevar a cabo el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Asimismo, consideramos que esta atmosfera tendrá un efecto positivo sobre la motivación y sobre los yoes en lengua extranjera del alumnado, además de reducir posiblemente sus niveles de ansiedad en lengua extranjera del alumnado.

La metodología utilizada en este estudio consiste en un cuestionario cuantitativo (anexo I) de veinte preguntas (Escala Likert 5) relacionadas con los constructos de motivación extrínseca, intrínseca, ansiedad en LE y los yoes en L2 (motivación extrínseca: ítems 3, 8, 12, 19, 20; motivación intrínseca: ítems 1, 6, 11, 12, 16; ansiedad en LE: ítems 2, 9, 10, 14, 17; yo ideal: ítems 4, 18; y yo deóntico: ítems 5, 7, 15). Asimismo, cabe destacar que todos los ítems están formulados de forma afirmativa para evitar posibles confusiones. Además de estos 20 ítems, consideramos oportuno introducir seis preguntas personales para intentar situar al alumnado en su contexto socio-económico y cultural (sexo, colegio del que provienen y si es o no bilingüe, si algún miembro de su familia habla inglés y cuál es la profesión de sus padres).

Dicho instrumento fue administrado por los maestros del CRIEC el primer día y último día a modo de test y retest. Sin embargo, resulta de especial relevancia mencionar que antes de ser administrado en el centro de inmersión lingüística, un comité de expertos lo validó. Este comité de expertos estaba

integrado por una experta en psicología, un experto en metodología, una experta en enseñanza de segundas lenguas y en AICLE y, por último, dos maestros de primaria, los cuales tuvieron que cumplimentar una guía de validación sobre el primer cuestionario elaborado con el objetivo de poder comprobar si los ítems incluidos eran relevantes, pertinentes y adecuados para el nivel de alumnos de sexto de primaria. Tras esta validación, todos los comentarios, así como las sugerencias por parte del comité de expertos fueron tenidas en cuenta, hasta llegar al cuestionario final y definitivo.

Resultados y discusión

En este apartado abordaremos los resultados obtenidos en los distintos constructos (motivación extrínseca, motivación intrínseca, ansiedad y los yoes en LE) con el objetivo de comprobar si la semana de inmersión tiene un efecto positivo sobre los mismos. Con este fin, se realizaron análisis ANOVA de un factor precedidos de un análisis factorial.

Análisis factorial

Antes de realizar un ANOVA propiamente dicho es conveniente realizar un análisis factorial con el objetivo de reducir una gran cantidad de ítems a un número menor de factores, además de comprobar que dichos ítems están midiendo aquello para lo que fueron diseñados.

De este modo, al realizar dichos análisis tanto en el test como en el retest (tabla 1 y tabla 2) comprobamos cómo en ambas ocasiones los ítems cargan en los factores esperados y estos resultados son consistentes en ambos momentos, lo cual dota de fiabilidad y de robustez al estudio.

Tabla 1. Factorial (TEST)

	Componente			
	1	2	3	4
Me gustaria viajar a un pais donde se hable inglés para poder aprenderlo.	,461		,530	
Me cuesta participar en clase de inglés porque tengo miedo a cometer errores.		-,721		
Estudio inglés porque quiero sacar buenas notas.				,686
En el futuro necesitaré que mi nivel de inglés escrito sea mejor.	,586			
En el futuro me gustaria hablar mejor en inglés.	,784			
Tengo interés en hablar inglés fuera del colegio.	,437		,605	
En el futuro me gustaria escribir mejor en inglés.	,761			
Hago las tareas de inglés cuando me las manda el profesor.	,352			
Me pone nervioso hablar inglés en clase.		,768		
Me pongo nervioso al empezar la clase de inglés.		,727		
Me gusta saber cosas sobre los paises donde se habla inglés.	,346		,691	
Me gusta ver películas en inglés.			,737	
Estudio inglés para que mis padres estén orgullosos de mi.				,864
Cuando hablo inglés en clase tengo miedo de que mis compañeros se rian de mi.		,812		
En el futuro quiero entender mejor el inglés.	,726			
Me gustaria saber inglés para comunicarme con personas que lo hablan.	,650		,318	
Salir a la pizarra en clase de inglés me causa preocupación.		,709		
Tener un buen nivel de inglés oral es importante para mi futuro.	,708			
Estudio inglés para que mis profesores estén orgullosos de mi.				,859
Pienso que el inglés es una lengua muy importante.	,604		,304	

Tabla 2. Factorial (RETEST)

	Componente			
	1	2	3	4
Me gustaría viajar a un país donde se hable inglés para poder aprenderlo.	,507			,577
Me cuesta participar en clase de inglés porque tengo miedo a cometer errores.		-,816		
Estudio inglés porque quiero sacar buenas notas.			,845	
En el futuro necesitare que mi nivel de inglés escrito sea mejor.	,694			
En el futuro me gustaría hablar mejor en inglés.	,820			,314
Tengo interés en hablar inglés fuera del colegio.	,379			,726
En el futuro me gustaría escribir mejor en inglés.	,760			,315
Hago las tareas de inglés cuando me las manda el profesor.	,383		,387	
Me pone nervioso hablar inglés en clase.		,827		
Me pongo nervioso al empezar la clase de inglés.		,749		
Me gusta saber cosas sobre los países donde se habla inglés.	,353			,722
Me gusta ver películas en inglés.				,754
Estudio inglés para que mis padres estén orgullosos de mí.			,888	
Cuando hablo inglés en clase tengo miedo de que mis compañeros se rían de mí.		,842		
En el futuro quiero entender mejor el inglés.	,814			
Me gustaría saber inglés para comunicarme con personas que lo hablan.	,741			,399
Salir a la pizarra en clase de inglés me causa preocupación.		,850		
Tener un buen nivel de inglés oral es importante para mi futuro.	,766			
Estudio inglés para que mis profesores estén orgullosos de mí.			,872	
Pienso que el inglés es una lengua muy importante.	,712			

ANOVA de un factor

Tras reducir el número total de ítems (20) a cuatro factores: motivación extrínseca, motivación intrínseca, ansiedad y los yoes, hemos calculado la puntuación promedio de cada factor. Como se puede comprobar en la tabla 3, tanto la motivación extrínseca como la intrínseca aumentan tras la semana de inmersión, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas. Esto resulta positivo, ya que implica que las actividades que se han llevado a cabo en el centro durante la semana de inmersión lingüística, el clima de trabajo y los docentes, entre otros, han supuesto que los discentes tengan más interés en aprender la lengua inglesa y su cultura de motu propio, sin la necesidad de estar motivados por agentes externos como puedan ser sus familiares, sus docentes, etc. Estos resultados están en consonancia por los obtenidos por Mearns (2012: 176, 179, 181, 183), quien, también a través de un test y un retest administrado a sus participantes (estudiantes de educación secundaria de entre 13 y 14 años) antes y después de formar parte de un proyecto AILCE de seis semanas de duración, demostró que la motivación de éstos aumentó durante dicho proyecto. Sin embargo, nuestros resultados difieren de los hallados por Geoghegan (2018:273), quienes no encontraron diferencias significativas entre los participantes que habían realizado un programa de inmersión en el extranjero y los que no.

En cuanto a la ansiedad, la experiencia resulta altamente beneficiosa, puesto que esta disminuye tras la semana de inmersión lingüística, y, en este caso, la diferencia sí que es estadísticamente significativa. Estos resultados están en línea con el trabajo de Baker y MacIntyre (2000: 319, 333), los cuales, en el contexto canadiense, descubrieron que la inmersión tuvo un efecto positivo sobre la ansiedad de sus participantes, adolescentes de entre 14 y 18 años de edad, ya que esta desciende cuando aumenta el contacto de los aprendices con la lengua objetivo. Asimismo, estos resultados también están en línea con los arrojados por un estudio más reciente, en el que Grant (2018) volvió a demostrar que este tipo de programas tiene un efecto positivo sobre el nivel de ansiedad de sus participantes.

Por último, como muestra la tabla 3, se puede comprobar que la presencia de los yoes disminuye tras la semana de inmersión, no obstante, al igual que ocurre en el caso de la motivación, la diferencia no es significativa. Así, los resultados arrojados no están en línea con los esperados, puesto que, tras la semana de inmersión lingüística hubiéramos esperado que tanto el yo deóntico como el yo ideal se ven reforzados a través de las actividades llevadas a cabo

durante la semana de inmersión, ya que los participantes se vuelven más conscientes de la importancia del inglés para su futuro tanto por razones externas (yo deóntico) como por razones internas (yo ideal).

Tabla 3.ANOVA

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
MExtrínseca	Inter-grupos	,111	1	,111	,162	,687
	Intra-grupos	532,287	780	,682		
	Total	532,397	781			
MIntrínseca	Inter-grupos	,478	1	,478	,580	,447
	Intra-grupos	642,590	780	,824		
	Total	643,068	781			
Ansiedad	Inter-grupos	2,610	1	2,610	5,260	,022
	Intra-grupos	387,031	780	,496		
	Total	389,641	781			
Los Yoes	Inter-grupos	1,287	1	1,287	2,064	,151
	Intra-grupos	486,512	780	,624		
	Total	487,799	781			

Conclusiones, limitaciones del presente estudio y posibles líneas de investigación futura

En primer lugar, con respecto al análisis factorial, podemos afirmar que los resultados arrojados a través de este son positivos. Así, al coincidir los cuatro factores obtenidos con los cuatro constructos planteados inicialmente, se confirma que los constructos miden de forma inequívoca aquello para lo que

fueron diseñados. Además, el hecho de que aparezcan los mismos cuatro factores tanto en el test como en el retest dota de robustez y de consistencia a los resultados, pues ello significa que se mantienen en el tiempo.

En segundo lugar, una vez realizado el análisis factorial, los resultados obtenidos en el análisis ANOVA de un factor demuestran que el paso por el CRIEC marca un antes y un después en la vida académica y personal de nuestros participantes. Así, después de esta experiencia, los participantes están más motivados a la hora de aprender inglés y tienen menos ansiedad. Indudablemente, el buen clima de trabajo y las actividades realizadas en el centro han fomentado que el alumnado empiece a comprender el aprendizaje del inglés de una forma más holística, algo que va más allá de una asignatura escolar. Asimismo, dicho clima ha contribuido a que los alumnos tengan menos ansiedad que en su contexto escolar habitual. Por el contrario, los resultados también parecen indicar que la presencia de los yoes no se ve reforzada tras la semana de inmersión. Esto puede deberse a que quizá el concepto de los yoes sea demasiado complejo para ser entendido por alumnos de sexto de primaria, y, por lo tanto, no hayan respondido a estas preguntas de forma adecuada.

No obstante, todos los resultados arrojados tras la presente investigación deben ser tomados con cautela, puesto que las diferencias son solo estadísticamente significativas en el caso de la ansiedad. Por ello, podemos afirmar que esta experiencia resulta muy indicada para intentar mitigar la ansiedad y sus efectos negativos. Y es que, tal y como indican Saito y Samimi (1996), la ansiedad puede traer consigo síntomas psicológicos, psicolingüísticos y conductuales. Es más, si nos centramos exclusivamente en el ámbito lingüístico, hay numerosos estudios que demuestran que la ansiedad tiene una correlación negativa con el logro académico. En otras palabras, cuanto mayor ansiedad presenta un individuo, peores son sus resultados académicos, lo que implica que la ausencia de ansiedad se traduce normalmente en buenos resultados académicos.

De este modo, docentes e investigadores deben ser conocedores del efecto negativo de la ansiedad en el proceso de aprendizaje, ya que así y solo así se consigue una visión más global de este proceso. En otras palabras, cuando un alumno obtiene un rendimiento académico negativo, lo más lógico es pensar que no se esfuerza o que no es lo suficientemente bueno en inglés. Sin embargo, quizá la causa sea que el alumno experimenta ansiedad en LE/L2. Por consiguiente, identificar los síntomas de un aprendiz con ansiedad e

intentar minimizar el impacto negativo que esta pueda tener en su proceso de aprendizaje, es una tarea clave no solo para los docentes, sino también para el resto de los miembros de la comunidad educativa. Clavel y Martí (2008: 358) proponen estrategias como la risa o la respiración profunda para aliviar estos estados de ansiedad. Asimismo, experiencias como esta semana de inmersión proporcionan un ambiente relajado y sin presiones que sin duda reduce los niveles de ansiedad de los alumnos, por lo que deberían ser casi obligatorias durante la etapa de educación primaria, y desde los centros escolares se debería dar la oportunidad e incentivar al alumnado a participar en los mismos, ya que suponen una forma distinta de entender el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera.

Una vez expuestas las conclusiones, y antes de detallar las futuras líneas de investigación, es conveniente tener en cuenta las limitaciones del presente estudio. Así, somos conscientes de que una semana de inmersión lingüística es un periodo de tiempo muy limitado, del que no se pueden esperar grandes variaciones. Si la duración de este programa de inmersión fuera mayor, los resultados serían probablemente más consistentes. Por otra parte, estamos hablando de niños de 11 a 12 años, siendo previsible que si se alargara más el periodo de inmersión estos podrían empezar a echar demasiado en falta su entorno y no disfrutarían de la experiencia. Además, las únicas diferencias estadísticamente significativas han sido las encontradas en relación con la ansiedad. Por consiguiente, sería conveniente la realización de más estudios que puedan arrojar luz en este sentido, para conseguir así un retrato más fiel de la realidad.

Dicho esto, procedemos a detallar las futuras líneas de investigación. En primer lugar, se podría plantear seguir la evolución de los participantes a lo largo de varios años (adolescencia, juventud, etc.) para ver si cómo fluctúa su motivación (extrínseca e intrínseca), su ansiedad en LE y la presencia de los yoes en LE. Como han demostrado diversos autores (Busse y Walter, 2013; Waninge, Dörnyei y de Bot, 2014), la motivación no es algo estático, sino que fluctúa a lo largo del tiempo. Además, el paso de la niñez a la adolescencia trae consigo importantes cambios que sería interesante analizar. Por ello, proponemos realizar un estudio longitudinal similar al llevado a cabo por Sylvén y Ohlander (2014), en el que evaluaremos los niveles de motivación, de ansiedad y la presencia de los yoes en LE en nuestros participantes en los próximos años.

En segundo lugar y, como acabamos de adelantar, la edad es un factor a tener en cuenta (De Smet, Mettwie, Galand, Hiligsmann, Van Mensel; 2018; MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2002), por ello sería conveniente adaptar el cuestionario para distintos grupos de edad, ya que el utilizado está dirigido a niños de primaria. También sería conveniente replicar este estudio entre adolescentes y/o adultos con el objetivo de constatar si la edad es determinante a la hora de hablar de factores afectivos.

Por último, también se podía replicar el estudio en otros centros y/o programas de inmersión lingüística en diferentes partes de España, o incluso en diferentes países tanto fuera como dentro de la Unión Europea para poder así comparar los resultados obtenidos y extraer las conclusiones pertinentes. Así, se arrojaría más luz sobre el impacto que tienen los programas de inmersión sobre las variables afectivas, y se podría determinar si hay zonas y/o países donde estos programas resultan más/menos motivadores. Indudablemente, nos atrevemos a afirmar que en comunidades, regiones o países donde los habitantes son bilingües, estos estarán más motivados que los monolingües, pues están más familiarizados a la hora de aprender varias lenguas de forma simultánea.

Referencias bibliográficas

- Baker, S. C. y MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50 (2), 311-341. doi: 10.1111/0023-8333.00119
- Busse, V. y Walter, C. (2013). Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. *The Modern Language Journal*, 97(2), 435-456. doi: 10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x
- Carrió-Pastor, M. L. y Mestre, E. M. (2014). Motivation in second language acquisition. *Social and Behavioural Sciences*, 116 (1), 240-244.
- Cenoz, J., Genesee, F. y Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 2013243-262. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Clavel, B. y Martí, M. M. (2008). Second Language Acquisition. En Fuster, M. y Sánchez, A. (Eds.), *Working with words: An introduction to English linguistics* (pp. 331-365). Universitat de València, Valencia: Publicacions Universitat de València

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Smet, A., Mettwie, L., Galand, B., Hiligsmann, P., y Van Mensel, L. (2018). Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 47-71.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. y Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei Z. y Ushioda E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2ª edición). Reino Unido: Pearson.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. Peter Lang Publishing: Harlow.
- Grant, S. (2018). Effects of intensive EFL immersion programmes on willingness to communicate. *The Language Learning Journal*, 1, 1-12.
- Geoghegan, L. (2018). International posture, motivation and identity in study abroad. En Pérez Vidal, C., López-Serrano, S., Ament, J. y Thomas-Wilhelm, D. J. (Eds.). *Learning context effects: Study abroad, formal instruction and international immersion classrooms* (pp.215-253). Berlín: Language Science Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M.B. y Cope, J.A. (1991). Foreign language classroom anxiety. En Horwitz, E. K. y Young, D. J. (Eds.). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 27-36). Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., y Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52 (3), 537-564. doi: 10.1111/1467-9922.00194
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä,
- Mearns, T. L. (2012). Using CLIL to enhance pupils' experience of learning and raise attainment in German and health education: A teacher research project. *The Language Learning Journal*, 40(2), 175-192. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2011.621212>

- Montijano Cabrera, M. D. P. (2004). The challenge of learning EFL teaching. *Babel Afial: Aspectos de filología inglesa y alemana*, 13, 55-76.
- Moya Guijarro, A. J., Albentosa Hernández, J. I. y Jiménez Puado, M. J. (2003). La enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. En Moya Guijarro, A. J. y Albentosa Hernández, J. I. (Coords.). *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil* (pp. 11-42). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. En, Deci, E. L. y Ryan, R.M. *Handbook of self-determination research* (pp.3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Saito, Y. y Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29 (2), 239-249.
- Carneiro, Z. V. y López, A. V. (2016). La educación en valores a través de La vida es sueño: una propuesta para trabajar la interculturalidad en Educación Primaria. *Revista Docencia e Investigación*, 1(26), 77-88.
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7.
- Sylvén, L. K. y Ohlander, S. (2014). The CLISS project: Receptive vocabulary proficiency in CLIL and non-CLIL groups. *Moderna Språk*, 108 (2), 81-119.
- Waninge, F., Dörnyei, Z. y de Bot, K. (2014). Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context. *The Modern Language Journal*, 98 (3), 704-723. doi: 10.1111/modl.12118

ANEXO I
Instrumento de medida utilizado en la presente investigación
(cuestionario)

Departamento de Filología Moderna. Facultad de Educación, CUENCA

Contesta a las siguientes preguntas personales.

Sexo: M F

Colegio:

¿Es bilingüe? Sí No

Algún miembro de tu familia habla inglés? Sí No

Profesión del padre:

Profesión de la madre:

Contesta a las siguientes preguntas sobre el INGLÉS EN TU COLEGIO. Para cada pregunta elige uno de los siguientes emoticonos.

:-D-Totalmente de acuerdo

☺-De acuerdo

☹-Ni de acuerdo ni en desacuerdo

☹-En desacuerdo

>:(-Totalmente en desacuerdo

1. Me gustaría viajar a un país donde se hable inglés para poder aprenderlo.

:-D ☺ ☹ ☹ <:((

2. Me cuesta participar en clase de inglés porque tengo miedo a cometer errores.

:-D ☺ ☹ ☹ <:(

3. Estudio inglés porque quiero sacar buenas notas.

:-D ☺ ☹ ☹ <:(

4. En el futuro necesitaré que mi nivel de inglés escrito sea mejor.

:-D ☺ ☹ ☹ <:(

5. En el futuro me gustaría hablar mejor en inglés.

:-D ☺ ☹ ☹ <:(

6. Tengo interés en hablar inglés fuera del colegio.

:-D ☺ ☹ ☹ <:(

7. En el futuro me gustaría escribir mejor en inglés.

:-D ☺ ☹ ☹ <:(

8. Hago las tareas de inglés cuando me las manda el profesor.

:-D ☺ ☹ ☹ <:(

9. Me pone nervioso hablar inglés en clase.

:-D ☺ ☹ ☹ <:(

10. Me pongo nervioso al empezar la clase de inglés.

:-D ☺ ☹ ☹ <:(

11. Me gusta saber cosas sobre los países donde se habla inglés.

:-D ☺ ☹ ☹

12. Me gusta ver películas en inglés.

:-D ☺ ☹ ☹ <

13. Estudio inglés para que mis padres estén orgullosos de mí.

:-D ☺ ☹ ☹ <:(

14. Cuando hablo inglés en clase tengo miedo de que mis compañeros se rían de mí.

:-D ☺ ☹ ☹ <:(

15. En el futuro quiero entender mejor el inglés.

:-D ☺ ☹ ☹ <:(

16. Me gustaría saber inglés para comunicarme con personas que lo hablan.

:-D ☺ ☹ ☹ <:(

17. Salir a la pizarra en clase de inglés me causa preocupación.

:-D ☺ ☹ ☹ <:(

18. Tener un buen nivel de inglés oral es importante para mi futuro.

:-D ☺ ☹ ☹ <:(

19. Estudio inglés para que mis profesores estén orgullosos de mí.

:-D ☺ ☹ ☹ <:(

20. Pienso que el inglés es una lengua muy importante.

:-D ☺ ☹ ☹ ☹ <:('